

CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE DE ENSINO POR PARTE DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

Maria José D. Martins*; Teresa Oliveira*; Jorge Bonito**
* Instituto Politécnico de Portalegre **Universidade de Évora
maria.jose.martins@mail.telepac.pt

Resumo

Nas duas últimas décadas tem havido uma preocupação crescente com a qualidade no ensino superior, motivada parcialmente pela relação entre o investimento económico neste nível de ensino e o sucesso escolar e adaptação dos estudantes.

Este estudo teve como objectivos conhecer e comparar as concepções de professores e estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre sobre a qualidade de ensino e a forma de a melhorar na instituição e no curso em que leccionam ou que frequentam. Compararam-se também as concepções de estudantes e professores de cursos de baixo rendimento académico com os cursos de alto rendimento académico. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, efectuando-se uma análise de conteúdo às respostas a três questões abertas sobre a qualidade de ensino superior. O acordo entre juizes independentes foi de 85% para as respostas dos professores e de 80% para as dos estudantes. Os resultados sugerem que as categorias mais associadas ao conceito de qualidade, quer por professores quer por estudantes, são as metodologias de ensino e a competência dos professores. Aspectos relacionados com a gestão e organização institucional, a investigação e as infra-estruturas foram também referidas mas em menor grau que as anteriores.

1. Introdução

O conceito de qualidade foi inicialmente utilizado no sector privado e empresarial, tendo começado a ser introduzido, estudado e objecto de avaliação no ensino superior nos anos de 1990. A preocupação com a qualidade no ensino superior foi parcialmente motivada pela preocupação dos governos com a relação entre o investimento económico neste nível de ensino e o sucesso escolar, satisfação e adaptação dos estudantes. O conceito de qualidade é um conceito difícil de definir devido à sua natureza multidimensional (Morais, Almeida & Montenegro, 2006; Amante, 2007; Bonito *et al.*, 2008; Bonito & Trindade, 2008; Pires *et al.*, 2008; Bonito *et al.*, 2009a, 2009b, 2009c).

Uma perspectiva, de natureza economicista de encarar a qualidade no ensino superior, é a denominada de *value for money*. Esta considera o ensino superior como um investimento. Centra-se nos custos nele envolvidos e relaciona a qualidade com o retorno do investimento efectuado com os cursos de ensino superior.

Assim, alguns autores (*e.g.*, Chua, 2004) consideram que os estudantes e as famílias, que pagam os seus estudos, podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes, nomeadamente: os estudantes, os seus pais, os professores e os empregadores. Chua (2004) propõe que se encare o conceito de qualidade no âmbito do quadro teórico designado por «*Input-Process-Output*» proposto por

West, Noden e Gosling (citados por Chua, 2004). Nesta acepção, a qualidade ao nível dos *inputs* está relacionada com os requisitos de selecção dos estudantes e a sua formação de base à entrada do ensino superior. A qualidade ao nível do processo refere-se aos métodos de ensino aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares; competência e formação dos professores; acuidade do conteúdo curricular; actividades sociais e avaliação. Quanto à qualidade ao nível dos *outputs*, refere-se à obtenção de emprego satisfatório e bem remunerado; fácil colocação no mercado de trabalho e desempenho académico (cf. Chua, 2004, p.1).

Chua (2004) realizou um estudo empírico baseado num *survey* que lhe permitiu concluir que os diferentes intervenientes no ensino superior valorizam de forma diferente os três aspectos ou dimensões a considerar na qualidade. Os estudantes valorizavam mais a qualidade do *process* e do *output*. Os pais valorizavam mais a qualidade do *input* e do *output*. Os empregadores apenas valorizavam o *output* e o *process* e os professores atribuíam igual importância aos três aspectos. Chua (2004, p. 5) conclui que modelo do «*Input-Process-Output*» pode ser um bom ponto de partida para a avaliação da qualidade do ensino superior no futuro. No entanto, a ideia de que os estudantes e as suas famílias podem ser encarados como clientes não é aceite por todos os autores, nem por todos os professores, que parecem encarar os estudantes de modo diferente (e.g., Lomas, 2007).

Outra forma de entender o conceito de qualidade no ensino superior é encará-la como «*fitness of purpose*». A *fitness of purpose* no contexto do ensino superior é interpretada em termos da medida em que uma instituição é capaz de concluir a sua missão ou as finalidades que se propôs através dos programas académicos que implementa. Isto significa que o critério de qualidade radica na adequação e alcance dos objectivos propostos pela própria instituição (*fitness of purpose*) e que a forma de avaliação desse propósito é, em alguns países, efectuada por um processo de análise de conteúdo dos programas das unidades curriculares (e.g., Ottewill & Macfarlane, 2004).

Mais recentemente, diversos autores (e.g., Harvey & Newton, 2004; Bramming, 2007; Garcia citado por Amante, 2007; Gynmild, 2007) propõem um modelo de qualidade do ensino superior, e da sua avaliação, que enfatiza o papel de transformação que o ensino deve ter nos estudantes, em particular nos seus processos e resultados de aprendizagem.

Harvey e Newton (2004) criticam os modelos de avaliação da qualidade do ensino superior que se baseiam estritamente na verificação da conformidade a padrões definidos de natureza quantitativa e propõem alguns tópicos chave para uma avaliação da qualidade baseada na abordagem transformadora, nomeadamente: a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem; o desenvolvimento de atributos graduados; a avaliação apropriada; um sistema de recompensa para o ensino transformador e a facilitação da aprendizagem; uma aprendizagem

transformadora para académicos; a ênfase na pedagogia; um clima institucional que apoie a colegiatura activa; e ligações entre o melhoramento da qualidade e a aprendizagem.

Para os referidos autores a abordagem transformadora da qualidade de ensino deve ser baseada na investigação e estar fortemente a ela associada. Assim, os elementos das equipas de avaliação externa da qualidade deverão incluir peritos em pedagogia; experiência profissional de avaliação da qualidade e uma abordagem de investigação relacionada com o ensino e a aprendizagem. A avaliação da qualidade deve basear-se na investigação e visar a melhoria das aprendizagens dos estudantes, pois estas reflectem a melhoria da instituição (cf. Harvey & Newton, 2004).

O modelo que enfatiza os processos de transformação que ocorrem na aprendizagem dos estudantes também não considera que um modelo de avaliação da qualidade que se limite a avaliar a satisfação dos estudantes com o ensino, com os docentes, e com a instituição seja suficiente, pois não foca o aspecto mais importante do ensino superior: transformar qualitativamente os estudantes e a sociedade, ao mesmo tempo que é por eles influenciado, transformado e melhorado.

O estudo que apresentamos teve como objectivos conhecer e comparar as concepções de professores e estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) sobre a qualidade de ensino e a forma de a melhorar na instituição e nos cursos em que leccionam ou que frequentam. Compararam-se também as concepções de estudantes e de docentes de cursos de baixo rendimento académico e de alto rendimento académico com vista a saber se este dado influenciava o modo como era entendido o conceito de qualidade de ensino.

2. Metodologia

2.2. Participantes

Participaram neste estudo, realizado durante o ano de 2007/2008, 29 docentes que leccionavam no 3.º ano de seis licenciaturas do IPP (13,3% do total) e 161 estudantes que frequentavam o mesmo ano dessas licenciaturas do referido instituto (5,6% do total). As licenciaturas da amostra corresponderam às três em que o rendimento académico era mais elevado (cursos com níveis de sucesso superiores a 70% e às três em que o rendimento académico era mais baixo (cursos com níveis de retenção superiores a 50%) no ano anterior ao do estudo, com a distribuição que se apresenta na Tabela 1 (classificação efectuada com base na percentagem de diplomados no final do período previsto para completar os cursos, segundo dados fornecidos pelos serviços do IPP).

Tabela 1
Docentes e estudantes por curso

| TIPO DE CURSO | DESIGNAÇÃO DO CURSO | DOCENTES | ESTUDANTES |
|----------------------------|-------------------------------------|----------|------------|
| Alto rendimento académico | Animação educativa e sócio-cultural | 5 | 36 |
| | Enfermagem | 10 | 62 |
| | Assessoria de administração | 4 | 18 |
| Baixo rendimento académico | Engenharia civil | 4 | 22 |
| | <i>Marketing</i> | 2 | 8 |
| | Contabilidade | 4 | 15 |
| TOTALS | | 29 | 161 |

2.2. Instrumento

Docentes e estudantes responderam a três questões abertas: «O que entende por qualidade de ensino?»; «Indique os aspectos do seu curso que gostaria de ver mudados de forma a aumentar a qualidade de ensino?»; e «Indique os aspectos da sua instituição de ensino superior que gostaria de ver mudados de forma a aumentar a qualidade de ensino?», inseridas num questionário quantitativo que começava com a primeira questão enunciada e concluía com as últimas duas referidas. Este estudo integra uma investigação mais vasta sobre o ensino superior no Alentejo (que incluiu a Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Beja), cujos resultados estão a ser divulgados em outros congressos e artigos (*e.g.*, Bonito *et al.*, 2008).

As respostas às três questões foram submetidas a um processo de análise de conteúdo que seguiu, globalmente, as regras enunciadas por Bardin (1979, p. 36), nomeadamente criar categorias que sejam: homogéneas; exaustivas; exclusivas (não categorizar um elemento de conteúdo em mais de uma categoria); objectivas (isto é, categorizadores ou codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais); pertinentes (adaptadas ao conteúdo e aos objectivos do estudo). Cada resposta de cada docente ou aluno foi, assim, codificada em unidades de significado, de modo que uma resposta poderia dar origem a várias unidades que podiam ser codificadas em várias categorias distintas, desde que o seu conteúdo o justificasse.

Assim, cerca de 30 % das respostas às três perguntas foram categorizadas por dois juizes independentes, após um ensaio conjunto para definir as categorias inicialmente, tendo-se chegado a um acordo inter-juizes de cerca de 85% para as respostas dos docentes e de cerca de 80% para as respostas dos estudantes. Estes valores indicam que o instrumento tem uma fidelidade bastante razoável.

2.3. Procedimento

Os estudantes responderam às perguntas, inseridas num questionário quantitativo no final do ano lectivo de 2007/2008, em uma das aulas do curso, após obtida a permissão do Conselho Directivo das instituições, dos docentes e dos estudantes. A aplicação dos questionários foi directa e realizada pelas autoras. Foram entregues também aos docentes desse ano questionários que foram posteriormente recolhidos.

3. Resultados

Após várias tentativas de codificação (em que se tentou incluir dimensões referentes aos *inputs*, *process* e *outputs* e às diferentes facetas da actividade das instituições de ensino superior), identificaram-se as seguintes categorias de conteúdo nas respostas dadas por docentes e estudantes:

- A) Gestão e organização institucional – Referência aos aspectos que dependem ou devem depender da direcção e dos órgãos de gestão da instituição;
- B) Organização do curso – Referência aos aspectos do plano curricular, programação das unidades curriculares, questões departamentais e interdepartamentais;
- C) Objectivos e metodologias de ensino e avaliação – Referência a aspectos relacionados com os métodos pedagógicos e de avaliação dos estudantes;
- D) Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente – Enunciados que remetem para a preparação para o mercado de emprego e o exercício da profissão e envolvimento na comunidade;
- E) Docentes – Todas as referências à qualificação, preparação, empenho, motivação, profissionalismo, e capacidade para leccionar, se relacionar e apoiar os estudantes, da parte dos docentes;
- F) Estudantes – Todas as referências à formação prévia, empenho, motivação e trabalho do próprio estudante;
- G) Investigação – Todos os enunciados que salientam a importância da investigação e pesquisa como parte de um ensino de qualidade;
- H) Infra-estruturas e recursos adequados – Referências aos edificios, laboratórios, bibliotecas, salas de informática e equipamentos adequados;
- I) Outras – As que não foram possível categorizar em uma das anteriores;
- J) Não responde (visto que as respostas qualitativas se inseriam num questionário quantitativo mais vasto).

As Tabelas 2 a 4 apresentam para as categorias construídas alguns exemplos de respostas, bem como as frequências das categorias de resposta de docentes e estudantes do IPP para a primeira questão.

Tabela 2

Categorias de resposta dos docentes e exemplos sobre qualidade de ensino no IPP.

| CATEGORIAS | EXEMPLOS | FREQUÊNCIA |
|---|--|----------------------------|
| A. Gestão e organização institucional | Organização e projecto pedagógico inovador e participativo; Promoção da formação dos docentes; Realização de estudos e auditorias sobre a qualidade; Bom ambiente de trabalho; Exigência no desempenho de todos os intervenientes; Cultura de trabalho cooperativo; Promoção da liberdade e da crítica aberta. | 7 (13,5%) |
| B. Organização do curso | Adequada programação, execução e avaliação das unidades curriculares; Colaboração interdisciplinar e interdepartamental; Conjunto de factores culturais, estruturais e contexto educativo. | 4 (7,7%) |
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação | Ensino actualizado com objectivos mensuráveis; Metodologias inovadoras; Diversificação e individualização do ensino; Promoção do espírito crítico, da produção e aplicação do conhecimento e da criatividade; Formação dos estudantes para a aprendizagem ao longo da vida; Acompanhamento e apoio aos estudantes; Facilitação da aprendizagem e Aprendizagem contextualizada e significativa; Acesso ao conhecimento e Actualidade científica; Condições para a realização de competências/ objectivos; Condições para o crescimento pessoal e profissional; Ênfase na componente prática; Promoção nos alunos da autonomia e da auto-reflexão; Metodologias adequadas; Satisfação das necessidades dos alunos. | 7 (13,5%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente | Qualidade dos conhecimentos transmitidos com vista ao mercado de trabalho; Desenvolvimento de capacidades nos estudantes para preparar para o mercado de trabalho; Articulação ensino/investigação/prática ao serviço da sociedade. | 8 (15,4%) |
| E. Docentes | Professores qualificados, preparados e actualizados e com produção; Auto-reflexão sobre as práticas docentes com vista à sua melhoria; Boa transmissão de conhecimentos e rigor; Objectividade e clareza; Boa preparação das aulas; Fomento do diálogo e da participação dos alunos; Boa relação com os alunos. | 6 (11,5%) |
| F. Estudantes | Estudantes motivados; Formação prévia dos alunos; Sucesso escolar. | 4 (7,7%) |
| G. Investigação | Apoio institucional à investigação; Cultivo da pesquisa. | 2 (3,8%) |
| H. Actividades extracurriculares | Aquisição de competências extracurriculares. | 1 (01,9%) |

| | | |
|-------------------------------------|--|--------------|
| I. Infra-estruturas e recursos | Infra-estruturas e recursos adequados. | 4 (7,7%) |
| K. Outras | | 1 (1,9%) |
| L. Não responde | | 8 (15,4%) |
| Total frequências em cada categoria | | 52 (100%) |

Tabela 3

Categorias de resposta e exemplos dos estudantes sobre qualidade de ensino no IPP

| CATEGORIAS | EXEMPLOS | FREQUÊNCIA |
|---|--|-----------------------------|
| A. Gestão e organização institucional | Boa organização institucional; Disponibilidade dos órgãos directivos para os alunos; Participação dos alunos nas decisões da escola; Esforço do estabelecimento de ensino p/a tudo correr em conformidade. | 12 (4%) |
| B. Organização do curso | Diversidade de disciplinas; Ausência de alterações intercalares na estrutura do curso (ex. Bolonha); Regime de transição p/a Bolonha mais apoiado; Interacção com diferentes cursos. | 12 (4%) |
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação | Bons métodos de ensino; Boa qualidade do ensino/formação; Ensino eficiente com resultados eficazes; Conteúdos actualizados; Métodos pedagógicos para a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos que levam os alunos a adquirirem competências; Ensino eficiente com resultados eficazes; Relação teoria/prática; Apoio adequado às necessidades dos alunos; Materiais de apoio ao estudo adequados; Ensino que vai ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos; Métodos diversificados. | 66 (21,9%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente | Preparação para o mercado de trabalho; Atingir conhecimentos necessários para a vida profissional; Adquirir competências (alunos) para realizar a profissão no futuro; Facilitar a entrada no mercado de trabalho; Estabelecimentos de ensino que preparam profissionais p/a o meio empresarial. | 37 (12%) |
| E. Docentes | Professores disponíveis; Professores competentes; Disponibilidade para esclarecer dúvidas; Professores empenhados; motivados e que motivam os alunos; Docentes Excelentes; Modo como os docentes leccionam as aulas; Qualidade dos docentes; Docentes que servem de modelo aos alunos; Docentes competentes e qualificados; Fornecimento de incentivo/motivação para a aprendizagem; Professores especializados e/ou qualificados e que trabalham para aumentar o conhecimento dos alunos. | 67 (22,3%) |
| F. Estudantes | Sucesso escolar; Boa relação com os docentes; Resultados obtidos; Motivação dos alunos e desenvolvimento das competências dos alunos; Grau de satisfação. | 40 (13,3%) |
| G. Investigação | | 0 (0%) |

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| H. Actividades extracurriculares | | 0 (0%) |
| I. Infra-estruturas e recursos e serviços | Infra-estruturas adequadas; Recursos materiais bons e adequados; Tecnologias para aprendizagem; Boas instalações escolares; Boas condições em termos de espaço físico e recursos; Bons instrumentos de trabalho; Condições técnicas e equipamento adequados; Boa Prestação de serviços (informática; biblioteca). | 53 (17,6%) |
| K. Outras | | 5 (1,7%) |
| L. Não responde | | 9 (3%) |
| Total frequências em cada categoria | | 301 |

Tabela 4

Comparação entre as respostas de docentes e estudantes sobre o conceito de qualidade de ensino no IPP

| CATEGORIA DE RESPOSTA | DOCENTES (N=29) | ESTUDANTES (N=161) |
|--|----------------------------|-----------------------------|
| A. Gestão e organização institucional | 7 (13,5%) | 12 (4%) |
| B. Organização do curso | 4 (7,7%) | 12 (4%) |
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação | 7 (13,5%) | 66 (21,9%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente | 8 (15,4%) | 37 (12%) |
| E. Docentes | 6 (11,5%) | 67 (22,3%) |
| F. Estudantes | 4 (7,7%) | 40 (13,3%) |
| G. Investigação | 2 (3,8%) | 0 (0%) |
| H. Actividades extracurriculares | 1 (01,9%) | 0 (0%) |
| I. Infra-estruturas e recursos e serviços | 4 (7,7%) | 53 (17,6%) |
| K. Outras | 1 (1,9%) | 5 (1,7%) |
| L. Não responde | 8 (15,4%) | 9 (3%) |
| Totais (Categorias de resposta) | 52 (100%) | 301 (100%) |

A leitura das Tabelas 2 a 4 permite perceber que os docentes associam à qualidade de ensino aspectos relacionados com uma boa preparação para o exercício da profissão e mercado de trabalho; e em seguida salientam os aspectos relacionados com os métodos pedagógicos e a

gestão e organização institucional. Vêm, depois, os aspectos relacionados com os próprios docentes. Quanto aos estudantes, estes salientam em primeiro lugar aspectos relacionados com as infra-estruturas, equipamentos e serviços com estes associados; seguem-se os aspectos referentes aos métodos pedagógicos; aos docentes e à preparação para o exercício da profissão e o mercado de trabalho. A aplicação de um teste de Qui quadrado revela que estas diferenças não são estatisticamente significativas.

A Tabela 5 apresenta uma comparação entre as categorias de resposta dos estudantes de alto rendimento académico e os de baixo rendimento académico. A leitura da Tabela informa-nos que os estudantes, independentemente do curso, associam mais à qualidade de ensino os aspectos relacionados com os métodos pedagógicos, os docentes e as infra-estruturas. Parece-nos curioso o facto dos estudantes de cursos de alto rendimento atribuírem, ou associarem mais, a qualidade de ensino ao próprio estudante, comparativamente aos estudantes de cursos de baixo rendimento; contudo, após aplicado um teste de Qui quadrado, verifica-se que as diferenças entre os estudantes a frequentar os dois tipos de cursos não são estatisticamente significativas.

Tabela 5

Comparação entre as respostas de estudantes sobre o conceito de qualidade de ensino no IPP oriundos de cursos de alto rendimento académico e baixo rendimento académico.

| CATEGORIA DE RESPOSTA | CURSOS DE BAIXO RENDIMENTO (N=45) | CURSOS DE ALTO RENDIMENTO (N=116) |
|---|--|--|
| A. Gestão e organização institucional | 8 (8,7%) | 4 (1,9%) |
| B. Organização do curso | 4 (4,3%) | 8 (3,8%) |
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação | 17 (18,5%) | 49 (23,4%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente | 14 (15,2%) | 23 (11,0%) |
| E. Docentes | 22 (23,9%) | 45 (21,5%) |
| F. Estudantes | 9 (9,8%) | 31 (14,8%) |
| G. Investigação | 0 (0%) | 0 (0%) |
| H. Actividades extracurriculares | 0 (0%) | 0 (0%) |
| I. Infra-estruturas e recursos e serviços | 14 (15,2%) | 39 (18,7%) |
| K. Outras | 0 | 5 (2,4%) |
| L. Não responde | 4 (4,3%) | 5 (2,4%) |
| Totais (Categorias de resposta) | 92 (100%) | 209 (100%) |

Apresenta-se em seguida a Tabela 6, com as categorias de resposta dos estudantes à questão «Indique os aspectos do seu curso que gostaria de ver mudados de forma a aumentar a qualidade do mesmo?». Nesta pergunta as respostas ou sugestões de melhoria do curso concentraram-se sobretudo em aspectos relacionados com a organização do curso e com os métodos pedagógicos utilizados para ensinar e motivar os alunos. Os estudantes efectuaram críticas específicas ao plano de estudos; ao modo como foi implementado o processo de Bolonha e à falta ou existência de unidades curriculares supérfluas. As sugestões relativas aos métodos pedagógicos relacionam-se com sugestões para uma aprendizagem mais significativa; métodos mais motivadores; um maior equilíbrio nos trabalhos solicitados e mais apoio académico para os alunos. Os alunos dos cursos de alto rendimento académico sugerem mais melhorias na organização do curso e os alunos dos cursos de baixo rendimento académico sugerem mais melhorias nos métodos pedagógicos (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Comparação entre as respostas de estudantes do IPP sobre como melhorar qualidade de ensino no curso, comparando cursos de alto rendimento académico e baixo rendimento académico. CBRA - Cursos de Baixo Rendimento Académico. CARA – Cursos de Alto Rendimento Académico.

| CATEGORIA DE RESPOSTA | EXEMPLOS DE CATEGORIAS | CBRA (N=45) | CARA (N=116) |
|--|--|-----------------------------|------------------------------|
| A. Gestão e organização institucional | Troca de experiências entre instituições de ensino superior; Disponibilidade dos órgãos directivos para os alunos. | 3 (3,3%) | 1 (0,5%) |
| B. Organização do curso | Reformulação ou supressão de disciplinas desadequadas; Maior componente prática; Mais estágios; Restauração de uma UC eliminada com Bolonha; Adaptação ao processo de Bolonha não foi adequada; Unidades curriculares que podiam ser eliminadas (dispensáveis) e outras incluídas; Ausência de alterações intercalares na estrutura do curso (ex. Bolonha). | 18 (19,6%) | 111 (53,1%) |
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação. | Aulas baseadas em problemáticas mais concretas; Troca de experiências entre docentes e discentes; Aulas mais dinâmicas; Mais aulas práticas; Menos trabalhos solicitados para cada módulo; Mais disponibilidade e apoio académico para alunos com dificuldades; Boa qualidade/actualidade/utilidade da matéria leccionada; Bons métodos de motivação dos alunos. | 32 (34,8%) | 26 (12,4%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho e a comunidade envolvente | Um estágio em cada ano do curso para pôr em prática conhecimentos e preparar para a profissão; Preparação para o mercado de trabalho; Mais relação com o contexto real. | 11 (11,9%) | 7 (3,3%) |

| | | | |
|--|---|--------------|---------------|
| E. Docentes | Professores mais actualizados; Maior organização entre os docentes; Docentes que motivassem e desenvolvessem o espírito crítico; Docentes mais justos; Mais dinamismo e entusiasmo na leccionação; Afastamento de docentes não qualificados ou sem vocação. | 8 (8,7%) | 9 (4,3%) |
| F. Estudantes | Melhor aprendizagem académica e pessoal | 1 (1,1%) | 1 (0,5%) |
| G. Investigação | | 0 (0%) | 1 (0,5%) |
| H. Actividades extracurriculares | | 0 (0%) | 0 (0%) |
| I. Infra-estruturas e recursos e serviços | Salas de aula mais arranjadas e melhores instalações, infra-estruturas e materiais de apoio. | 4 (4,3%) | 5 (2,4%) |
| K. Outras | | 2 (2,2%) | 3 (1,4%) |
| L. Não responde | | 5 (5,4%) | 3 (1,4%) |
| Totais | | 92 (100%) | 209 (100%) |

Apresenta-se, em seguida, a Tabela 7 com as categorias de resposta dos estudantes à pergunta «Indique os aspectos da sua instituição de ensino superior que gostaria de ver mudados de forma a aumentar a qualidade de ensino?».

Tabela 7

Comparação entre as respostas de estudantes do IPP sobre como melhorar qualidade de ensino na instituição, comparando cursos de alto rendimento académico e baixo rendimento académico. CBRA - Cursos de Baixo Rendimento Académico. CARA – Cursos de Alto Rendimento Académico.

| CATEGORIA DE RESPOSTA | EXEMPLOS DE CATEGORIAS | CBRA (N=45) | CARA (N=116) |
|--|--|-----------------------------|---------------------------|
| A. Gestão e organização institucional | Interacção entre os cursos; Direcção mais organizada, interventiva e defensora dos direitos dos alunos; Maior abertura aos alunos por parte da direcção; Melhorias na coordenação e disponibilização de informação aos alunos; Todas as escolas do IPP deveriam ter os mesmos privilégios; A direcção deveria ter informado melhor os alunos sobre Bolonha; Identificação dos responsáveis por tomadas de decisão e sua responsabilização pelos erros; Começo do ano lectivo com calendário e regras definidas; Maior responsabilidade na organização de processos burocráticos. | 21 (22,8%) | 7 (3,3%) |
| B. Organização do curso | Regime de transição para Bolonha negativo; Melhor calendarização da avaliação. | 2 (2,2%) | 2 (0,9%) |

| | | | |
|--|---|-----------------------------|-----------------------------|
| C. Objectivos e metodologias de ensino e avaliação. | Aulas que não exijam presença obrigatória; Mais e melhores métodos de trabalho. | 1 (1,1%) | 2 (0,9%) |
| D. Relação com o mercado de trabalho | | 0 (0%) | 0 (0%) |
| E. Docentes | Maior comunicação entre a comunidade escolar (prof./aluno); Substituição de professores sem capacidade para leccionar; Mais qualidade na avaliação dos docentes. | 1 (1,1%) | 5 (2,4%) |
| F. Estudantes | | 0 (0%) | 0 (0%) |
| G. Investigação | Realização de eventos científicos; Investigação científica. | 2 (2,2%) | 2 (0,9%) |
| H. Actividade extracurricular | | 0 (%) | 3 (1,4%) |
| I. Infra-estruturas e recursos e serviços | Suportes e equipamentos informáticos em maior número, melhores e mais actualizados; Melhores condições/equipamento nos laboratórios; Melhorar as infra-estruturas e o espaço em geral (aumentar a biblioteca; aumentar e melhorar as salas de informática e as salas de laboratório; aumentar os computadores; melhorar o refeitório e a alimentação; melhores salas de aula, com melhor mobiliário e melhor electrificação). | 23 (25,0%) | 87 (41,6%) |
| K. Outras | | 4 (4,3%) | 8 (3,8%) |
| L. Não responde | | 8 (8,7%) | 13 (6,2%) |
| Totais | | 92 (100%) | 209 (100%) |

Como pode ver-se na Tabela 7 as sugestões dos estudantes para melhorar a qualidade de ensino na instituição concentraram-se, com alguma lógica, nas categorias de gestão e organização institucional e nas infra-estruturas.

Mais uma vez os estudantes dos cursos de baixo rendimento sugerem mais melhorias nos métodos pedagógicos e de avaliação; enquanto que os estudantes dos cursos de alto rendimento sugerem mais melhorias nas infra-estruturas para aumentar a qualidade ensino. Saliente-se que aqui se situam os estudantes de enfermagem e animação que estão em escolas com instalações antigas comparativamente ao edifício construído de raiz da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (onde se encontram os cursos de engenharia civil; marketing e contabilidade).

4. Discussão e Conclusões

A análise de conteúdo que efectuámos às respostas que reflectem as concepções sobre qualidade de ensino evidenciaram que docentes e estudantes associam a qualidade de ensino às categorias: objectivos, metodologias de ensino e avaliação e relação dos cursos com o mercado de emprego e preparação para o exercício da profissão. Os estudantes salientam ainda o papel dos docentes e das infra-estruturas na determinação da qualidade de ensino, enquanto que os docentes salientam o papel da gestão e organização institucional.

O papel da investigação enquanto determinante da qualidade de ensino é pouco referido, quer por docentes, quer por estudantes. Este dado pode constituir uma preocupação e um entrave para o desenvolvimento da instituição, uma vez que muitos autores (*e.g.*, Trigwell, 2005) relacionam a qualidade de ensino com a investigação e com a inclusão de estudantes nos projectos de investigação institucionais (Brew, 2005; Trigwell, 2005), ao mesmo tempo que sugerem que a melhoria da qualidade de ensino deve associar-se à investigação dos processos e resultados de aprendizagem dos estudantes (*e.g.*, Harvey & Newton, 2004; Kalish, 2008). Por exemplo, um estudo de Trigwell (2005) revelou que a aprendizagem dos estudantes era mais eficaz quando estes interagiam com docentes que, para além da docência, mantinham uma actividade de investigação bastante activa.

Quanto ao modo como melhorar a qualidade de ensino no curso, os estudantes voltam a sugerir a melhoria das metodologias de ensino e de avaliação (sobretudo os dos cursos de baixo rendimento académico) e sugerem também melhorias na organização dos cursos (sobretudo os dos cursos de alto rendimento académico).

Relativamente à forma de melhorar a qualidade de ensino na instituição os estudantes salientam a importância de melhorar as infra-estruturas e os equipamentos (sobretudo os dos cursos de alto rendimento académico) e a gestão e organização institucional (em particular os dos cursos de baixo rendimento académico) o que reflecte provavelmente as diferentes necessidades e dinâmicas dos cursos e das respectivas escolas envolvidas.

Globalmente, neste estudo destaca-se o valor atribuído ao papel dos docentes, quer de forma directa (pela percentagem de unidades de resposta codificadas nessa categoria), quer de forma indirecta, pela percentagem de respostas codificadas na categoria «objectivos e metodologias de ensino e avaliação», na medida em que estas últimas dependem das opções e acções dos docentes. Este dado vai ao encontro de outros estudos (*e.g.*, Chen & Hoshwer, 2003; Huet & Tavares, 2004; Amante, 2009; Bonito *et al.*, 2009a, 2009b, 2009c) que identificaram os docentes como cruciais para a qualidade de ensino e os processos e resultados da aprendizagem dos estudantes (*e.g.*, Diseth, 2007). Alguns autores já tinham mesmo identificado indicadores da qualidade docente similares às respostas dadas pelos estudantes do Instituto Politécnico de

Portalegre. Por exemplo Amante (2007; 2009), num estudo no Instituto Politécnico de Viseu, identifica os seguintes indicadores para caracterizar o bom professor de ensino superior: mérito científico; competências pedagógicas e de avaliação; relações interpessoais; competências técnico-científicas; cumprimento de formalidades de docência e factores externos ao docente. Huet e Tavares (2004), num estudo sobre a qualidade de ensino na Universidade de Aveiro, constataram também que a eficácia docente, quer nas aulas teóricas, quer nas aulas práticas, tinha capacidades preditivas no que se referia à frequência às aulas teóricas; expectativas/relevância da unidade curricular e motivação dos estudantes.

Este estudo tem algumas limitações, nomeadamente o baixo número de docentes e de estudantes que responderam às questões; o desfasamento numérico entre os alunos que responderam aos cursos de alto e baixo rendimento académico. Este facto deve-se também ao número de alunos que se encontrava a faltar no dia da aplicação dos questionários e a diferença na frequência às aulas, nos dois tipos de curso, pode também estar a contribuir para os resultados obtidos pelos estudantes desses dois tipos de cursos, uma vez que os de alto rendimento académico responderam em maior número ao questionário porque estavam nas aulas, parecendo-nos natural que frequentem mais as aulas do que os dos cursos de baixo rendimento, e isso influencie o seu rendimento escolar.

Estes resultados são apenas válidos para a instituição avaliada, e com algumas reservas, pois a amostra foi de conveniência e não uma amostra representativa da instituição. De qualquer modo, relativamente ao 3.º ano dos cursos em análise, a maioria dos docentes e estudantes respondeu às três perguntas, inseridas num amplo leque de questões de natureza quantitativa, pelo que consideramos que os dados são fiáveis e válidos e deverão ser levados em conta em futuras medidas que visem a melhoria da instituição.

Referências bibliográficas

- Amante, M. J. (2009). A avaliação da qualidade no ensino superior: Uma proposta de indicadores de qualidade docente. *Ensino superior – revista do SNESUP*, 31, 23-29.
- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inédita) Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brew, A. (2005). *Research and teaching. Beyond the divide*. In Universities in the 21st century.
- Bramming, P. (2007). An argument for strong learning in higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 45-56.

- Bonito, J., Saraiva, M., Trindade, V., J.; Barros, J. P., Santo, J., Martins; M. J. D., Oliveira, T., Fialho, I., & Cid, M. (2008). Representações da qualidade do ensino dos alunos de enfermagem no Alentejo: Um estudo exploratório. *Revista galego-portuguesa de psicopedagogia e educación* (aguarda publicação)
- Bonito, J., & Trindade, V. (2008). Na empirical study at Évora's university about representations of "quality teaching" within na intercultural context. *Educação – temas e problemas*, 6, 113-123.
- Bonito, J., Pires, H., Cid, M., Saraiva, M., Trindade, V., Saragoça, J., Fialho, I., Candeias, A., & Rebelo, H. (2009a). Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso: um estudo longitudinal sobre a perspectiva dos estudantes dos ensinos secundário e superior. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*. (pp. 206-230) Évora: Universidade de Évora.
- Bonito, J., Trindade, V., Saragoça, J., Rebelo, H., & Candeias, A. (2009b). *O que pensam os alunos de enfermagem do Alentejo da qualidade de ensino: um estudo exploratório com os alunos do 1.º ano*. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (em publicação)
- Bonito, J., Trindade, V., Rebelo, H., Saraiva, M., Saragoça, J., Cid, M., Fialho, I., & Pires, H. (2009c). Como aumentar a qualidade de ensino? Uma visão dos estudantes dos ensinos básico, secundário e superior. *Revista Sobredotação* (aguarda publicação)
- Chen, Y., & Hoshwer, L. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. Proceedings in the Australian universities quality forum 2004, AUQA, occasional publication. Consultado em 2008, 3 de Novembro, a partir de <http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>
- Diseth, A. (2007). Students' evaluation of teaching, approaches to learning, and academic achievement. *Scandinavian journal of educational research*, 51(2), 185-204.
- Gynnild, V. (2007). Quality assurance reconsidered: A case study. *Quality in higher education*, 13(3), 263 - 273.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in higher education*, 10(2), 149-165.
- Huet, I., & Tavares, J. (2004). *A qualidade do ensino nas universidades: estudo de caso*. [online] Disponível em http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Instituto Politécnico de Portalegre (2007). *Relatório de actividades*. Disponível on-line em <http://www.ipportalegre.pt> Extraído em 2 de Junho de 2009.

Kalish, A. (2008). Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino. In S. Gonçalves (Coord.), *Pedagogia no ensino superior – OPEDES*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in higher education*, 13(1), 31- 44.

Morais, N., Almeida, L., & Montenegro, I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o ensino Superior. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 73-86.

Ottewill, R., & Macfarlane, B. (2004). Quality and the scholarship of teaching: learning from subject review. *Quality in higher education*, 10(3), 231-241

Pires, H., Fialho, I., Saragoça, J., & Bonito, J. (2008). Perspectivas dos estudantes sobre a qualidade do ensino: um estudo exploratório nas instituições do ensino superior do Alentejo. in M. Mano, F. Almeida, L. R. Ramos e M. C. Marques (orgs.), *Actas da Conference of governance and management models in higher education*, (pp. 127-145), Coimbra, Universidade de Coimbra.

Trigwell, K. (2005). Teacher-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher education*, 45, 235-254.